

EL SENTIDO DE LA ESCUELA SECUNDARIA: CURRÍCULUM Y TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES.¹

Autor/es: Ferreyra, Horacio Ademar

Dirección electrónica de referencia: hferreyra@coopmorteros.com.ar

Procedencia Institucional: UCC. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y UNVM. INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES

Eje temático: Currículum, didácticas y prácticas de enseñanza o Escuela Inclusión o diversidad

Palabras clave: educación secundaria, currículum, trayectoria Escolar.

Resumen:

La escuela secundaria es una preocupación compartida no sólo por quienes buscan conocer su estado actual, sus tendencias y complejidad, sino también por los que trabajan en la elaboración de estrategias viables para su mejora, al mismo tiempo que diseñan su transformación. Hoy, es ya un lugar común afirmar que el Nivel Medio/Secundario es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino. Es por ello, que en este trabajo nos interrogarnos acerca de ¿Cuál es el sentido de trabajar en una Escuela Secundaria hoy? con la intención de aproximarnos de esta manera al corazón de la vida escolar: el currículum y las trayectorias escolares de los estudiantes. Esto supone que en las escuelas secundarias se deberían potenciar los aprendizajes significativos y relevantes a partir de una buena enseñanza que posibilite el ingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes. Se presenta una aproximación a un estado de la cuestión acerca de dichas temáticas a los fines de enriquecer el debate.

1. Introducción

La escuela secundaria es una preocupación compartida no sólo por quienes buscan conocer su estado actual, sus tendencias y complejidad, sino también por los que trabajan en la elaboración de estrategias viables para su mejora, al mismo tiempo que diseñan su transformación. Hoy, es ya un lugar común afirmar que el Nivel Medio/Secundario es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino (Tiramonti y Montes, 2009).

Es por ello, que en este trabajo nos interrogarnos acerca de ¿Cuál es el sentido de trabajar en una Escuela Secundaria hoy? con la intención de aproximarnos de esta manera al corazón de la vida

¹ El presente trabajo constituye una versión ajustada del presentado en FLACSO Argentina para acreditar la Especialización en Currículum y prácticas en contexto (2012).

escolar: el currículum y las trayectorias escolares de los estudiantes. Esto supone que en las escuelas secundarias se deberían potenciar los aprendizajes significativos y relevantes a partir de una buena enseñanza que posibilite el ingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes.

Volver a mirar la realidad objeto de análisis “Educación Secundaria haciendo foco en su sentido” constituye una ocasión para realizar nuevas lecturas e interpretaciones, por lo cual intentaremos, en esta oportunidad, dar continuidad a las reflexiones iniciadas en aquel trabajo final, algunas de las cuales son ahora recuperadas en clave dialógica con los aportes conceptuales compartidos en la especialización², otros derivados de la investigación (Grupo de Investigación Educación Secundaria UCC-Facultad de Educación) y de la propia experiencia en la coordinación de la transformación de la educación secundaria en la Provincia de Córdoba.

Desarrollo

Transitar los procesos de transformación supone la identificación de aquellos aspectos de la realidad que requieran ser modificados, así como el diseño de posibles caminos a recorrer con el propósito de alcanzar las metas deseadas, de manera gradual y progresiva. Este acercamiento a la cuestión del “Sentido de la Educación Secundaria” no pretende ser un recorrido exhaustivo, sino un intento de identificar algunos problemas y posibles soluciones en torno a dos categorías, a saber: “Currículum, saberes y prácticas en contexto” y “Trayectoria escolar de los estudiantes”.

Simultáneamente, en cada categoría se identifica una serie de problemas y propuestas para contribuir con el debate. Tanto problemas como propuestas - ni exhaustivos³ ni los únicos- han de ser entendidos como opciones sujetas a consideración, cuya pertinencia y/o viabilidad han de ser evaluadas según los contextos específicos. Por otra parte, la ubicación de cada problema/propuesta en una de las categorías no significa su desvinculación de la otra; del mismo modo, se establecen también relaciones con otras cuestiones emergentes que han surgido en el marco de la presente especialización y quedan abiertas posibilidades de vinculación con otros problemas/propuestas no identificados en este trabajo. De ninguna manera, la presentación pretende ser exhaustiva, ni clausura miradas e interpretaciones. Por el contrario, y tal como venimos sosteniendo, a lo largo de nuestro estudio, todas las cuestiones quedan abiertas al diálogo para que se continúen entramando las voces de los teóricos, los investigadores, los diversos actores del sistema, y de todos aquellos que están convencidos que es posible la construcción de una escuela secundaria de calidad para todos los jóvenes.

Asumir la educación de calidad como derecho es un desafío que convoca a la institución educativa a posicionar al aprendizaje como centro de todas sus iniciativas, a fin de garantizar la trayectoria escolar

² Especialización en Currículum y prácticas Escolares. Flacso, 2011)

³ Cada uno de los problemas construidos, así como las propuestas sugeridas puede ser objeto de más profundo tratamiento, que no ha sido, en esta instancia, el objetivo del presente estudio.

de todos los estudiantes (acceso, permanencia, progreso, reingreso y egreso). Para ello, propicia ambientes enriquecidos, favorables al trabajo cooperativo, solidario y productivo de todos los actores institucionales, y construye lazos con la comunidad, a partir de un trabajo en red con las familias y las organizaciones.⁴

Se trata, en definitiva, de una buena escuela secundaria, que asume la educación como una práctica social emancipadora, que cataliza la realidad socio-educativa con la intencionalidad de que adolescentes, jóvenes y adultos aprendan a comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos (con derechos y obligaciones) y no como meros habitantes en la sociedad actual. Esto supone vivir la escuela en un proceso permanente de aprendizaje situado. (Ferreya (coord), 2009)

Currículum, saberes y prácticas en contexto

El currículum supone el análisis e integración de componentes culturales, políticos, económicos y técnicos en una propuesta educativa que refleje, entre otras cuestiones, el tipo de sociedad que se aspira a construir (Gimeno Sacristán, 2010). Reconociendo el carácter multidimensional que le es propio, Braslavsky (2002) conceptualiza el currículo como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes” que por un lado, prescribe, pero por otro habilita, y lo hace de manera simultánea. Se trata de compatibilizar y combinar ciertas prescripciones universales (densidad), que tiendan a respaldar los procesos de implementación, así como de facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad). En definitiva, el currículum es un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas⁵.

El currículum constituye un marco que regula la actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular las prescripciones y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes. Es decir que no sólo es currículum lo que

⁴ Para ampliar, véase Kit, Alén y Terigi, 1998; Braslavsky, 1999 Y 2001; Darling-Hammond, 2001; Peretti, Carandino, Ferreyra, 2001-2003; Tenti Fanfani, 2003; Salguero, 2003; Gadino, 2004; UNESCO, 2004; Gvirtz, 2005; Ferreyra, 2005; Ferreyra y Peretti (comp), 2006; Ferreyra, 2006; Poggi, 2006; Jacinto y Terigi, 2007; UNESCO, 2007 a/b; Cantero, 2008; Romero, 2008; Ferreyra (coord), 2009; Romero (coord), 2010.

⁵ En este principio se toman y articulan conceptos de currículum vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores, entre los que destacamos: Schwab, 1974; Gimeno Sacristán, 1981 y 1988; Stenhouse, 1984; Coll, 1986; Elliot, 1990; Apple, 1996; Kemmis, 1998; Grundy, 1998, entre otros.

se establece a través de documentos, diseños, propuestas, sino también el desarrollo, lo que efectivamente se enseña -explícita o implícitamente- y se aprende en el aula⁶.

Opertti (2009), a partir de considerar a la educación y al currículum como dos ejes complementarios del cambio sostiene que “el logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos” (p. 34) y que “el aprendizaje de calidad requiere, como prerrequisitos: documentos curriculares sensatos que reflejen una visión de la sociedad acerca de qué y cómo los alumnos deberían aprender...” (p.34).

Así, y en tanto responde a múltiples y diversas decisiones sobre las intenciones de formación, al recorte cultural pertinente y a las formas de ofrecerlo en un contexto histórico singular, analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de aprendizaje y enseñanza, y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, etc.), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas. Por ello, su análisis implica atender a los criterios de selección de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos), los criterios para su organización (la clasificación en el currículum) y secuenciación (teorías de la enseñanza y del aprendizaje subyacentes).

En relación con la Educación Secundaria, podemos destacar, en primer término, aquellas líneas de investigación y reflexión que ponen en relación cuestiones referidas a la organización curricular y pedagógica de la escuela secundaria con el impacto que genera en la inclusión y permanencia de los sujetos en el Nivel. Y las rescatamos como valiosas porque, como sostiene Zapiola (2011), la doble tensión entre obligatoriedad normativa⁷ e inclusión es el gran desafío para la Educación Secundaria argentina, en la que entran en tensión la antigua tradición de escuela elitista y la obligatoriedad del nivel para todos los jóvenes. Desigualdad social e inequidad del sistema parecen encontrarse de lleno con diseños escolares inadecuados a la diversidad que hoy puebla las escuelas secundarias. Diversidad que por cierto siempre estuvo presente, con diferentes matices, en las escuelas/aulas... sólo que en las tradiciones anteriores las estrategias educativas utilizadas la invisibilizaban. No es que hoy los estudiantes son “diversos” y antes no... pasa que es una diversidad tan marcada que ya no admite invisibilización.

⁶ Esta idea se inspira en los aportes realizados por: De Alba, 1995; Connel, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000; Demeuse y Strauven, 2006, entre otros.

⁷ En el Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina emanado del Consejo Federal de Educación en el 2008, se expresa: “...una de las metas más ambiciosas de la Ley de Educación Nacional es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. Alcanzarla constituye un imperativo para el Estado, para la sociedad en su conjunto y para los ciudadanos en particular. Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria...” (p.3).

Así, la tensión entre inclusión y currículum enciclopédico parece resumir una de las fuentes más relevantes de la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes. La llegada a la Educación Secundaria de jóvenes de diversos sectores sociales y culturas, como dicen Jacinto y Terigi (2007)

“... desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. El nivel educativo está acogiendo a nuevos contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares y las motivaciones previstas. La escuela tiene que administrar a grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional (...). En este marco los trabajos especializados coinciden desde hace años en plantear la necesidad de reformular la selección curricular” (pp38-39).

Jacinto y Terigi (2007) también coinciden en caracterizar al currículum de la escuela secundaria como significativamente clasificador a partir de tres características que le son inherentes: construcción de conocimientos disciplinares con claras delimitaciones entre campos, docentes reclutados y seleccionados a partir de criterios clasificatorios y la promoción de un conjunto de asignaturas troncales previstas en la mayoría de los currículos. Estas características se han mantenido estables durante todo el siglo XX y algunos intentos de compilación por áreas⁸ no han alterado la pauta clasificatoria.

Terigi (2008) señala que en la escuela secundaria se ha conformado un “trípode de hierro” (p.64), donde se forjó la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases, en un currículum mosaico. También Feldman (2009) recurre a una metáfora para dar cuenta de una tríada distintiva del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria: la “trinidad” conformada por el plan de estudios, el horario escolar y la división o sección; “clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos (...) escenario básico de la vida escolar” (p. 63).

Las fracturas en la trayectoria escolar de los estudiantes también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes, así como la insuficiente incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con esto, se corre el riesgo de que el currículum aparezca ajeno y distante para los jóvenes, sin relevancia para sus vidas y con escasas posibilidades de generar motivación, con el agravante de que un currículum de estas características puede volverse aún más

⁸ En este sentido, basta recordar algunos proyectos y programas, tal el caso de Escuela *para Jóvenes*, programa impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2000, para reformar la educación secundaria en Argentina. Entre otras estrategias, y en búsqueda de una reorganización curricular en las escuelas, propuso una reducción de la cantidad de espacios curriculares de cursado simultáneo durante un año escolar y facilitar la concentración horaria de los profesores. Para ello se readecuaron los planes de estudio de las instituciones en torno a algunas áreas curriculares. Para ampliar información sobre resultados de implementación de este programa, véase Iaies, Delich y Gamallo, 2002; Córdoba, Ministerio de Educación, 2010.

extraño para los estudiantes de sectores vulnerables que no cuentan en sus contextos con incentivos que contribuyan a encontrarle sentido a los aprendizajes escolares⁹.

En esta línea, Montes (2008) sostiene que la posibilidad de avanzar hacia el cumplimiento efectivo de la universalización del Nivel Secundario como una condición básica de la inclusión social y de la concreción de los proyectos de vida de los jóvenes, obliga a interrogarnos "...acerca de la factibilidad que tiene la educación secundaria de extenderse conservando su matriz original, configurada disciplinariamente en la Modernidad con trayectorias ideales previstas por nivel y año, bajo formatos uniformes y estandarizados" (p.52). Y agrega:

"Las prácticas que cotidianamente excluyen a los estudiantes en lugar de convocarlos no sólo a permanecer en las escuelas sino a desplegar el interés, la curiosidad, la participación o a recibir apoyos para avanzar en sus trayectorias educativas y acceder a conocimientos relevantes, son los principales signos de que resta un largo camino hacia la inclusión de todos" (p.52).

En una dirección semejante se pronuncia Romero (2009), cuando afirma que la posibilidad se juega en la ruptura con "el formato academicista que primó durante décadas y sustituirlo por formas flexibles y creativas capaces de reconfigurar el conocimiento científico en conocimiento a aprender de la complejidad social, política e intelectual" (p.9). Un conocimiento que se produce, se interroga y se habilita, agregaríamos acordando con Montes (2008). Un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar permitiría potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto. Sin embargo, hasta el momento, señala Dusell (2010), los intentos por desarrollar estrategias de readecuación de la organización institucional y pedagógica de la Escuela Media para incorporar contenidos nuevos, de relevancia social y más próximos a las problemáticas de los jóvenes, o nuevos actores que acompañen las trayectorias de los estudiantes (tutores, coordinadores pedagógicos, facilitadores TIC, entre otros) han estado circunscriptos a proyectos piloto o programas predominantemente acotados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa¹⁰.

Planteadas algunas directrices generales que permiten leer globalmente el campo de temas críticos de la Educación Secundaria en la dimensión del currículum, los saberes y las prácticas, formulamos a continuación algunos problemas construidos -tal como se ha dicho- en diálogo con investigaciones y producción ensayística de la última década.

- Currículum fragmentado y desarticulado (horizontal y verticalmente) con muchos espacios curriculares/asignaturas por año, con una exigua carga horaria, en los que se evidencia ausencia y/o superposición de contenidos. Si bien la matriz predominantemente disciplinar de la Educación

⁹ Para ampliar, véase Operti, 2009.

¹⁰ Aunque hoy, a partir de la implementación de los Planes de Mejora, estos nuevos actores o funciones están presentes en la mayoría de las escuelas secundarias del país.

Secundaria ha sido señalada como una de sus debilidades, nos parece pertinente recuperar algunos reparos a la posible simplificación de que pudiera ser objeto esta afirmación con el propósito de aportar a una más clara delimitación del problema. Como aporta Fumagalli (2000), “equiparar ‘fragmentación curricular’ con ‘organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias’ resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis” (p.78). De lo que se trata es de pensar como problema la fragmentación en términos de construcción de saberes y cómo una organización fragmentaria afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula e impacta sobre los sujetos, restando oportunidades para la construcción de esquemas de conocimientos amplios y profundos.

- Selección de contenidos de escasa relevancia social y poco significativos para los estudiantes, que denotan escasa presencia de temáticas emergentes y/o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, educación ambiental, educación vial, cooperativismo y mutualismo, entre otras).

En las voces de directivos y docentes, estas preocupaciones que hemos relevado hasta el momento se expresan, por ejemplo, de la siguiente manera¹¹:

“Son frecuentes en la escuela las prácticas curriculares con disciplinas aisladas y contenidos fragmentados...”

“Tenemos dificultades para el trabajo por áreas, en detrimento del aprendizaje interdisciplinario”.

“Son muchas las asignaturas y excesiva la carga horaria, sobre todo en el Ciclo Superior.”

Y dicen los estudiantes:

“Demasiadas materias en el Ciclo Superior no aseguran que aprendamos lo necesario para nuestro desempeño en un trabajo”.

“Las causas que influyen más en nuestra pérdida de motivación por el estudio son: la cantidad de asignaturas con temas poco interesantes y de poca utilidad en la vida diaria, además de la permanencia de muchas horas en la escuela”.

“No se tratan suficientemente o con la profundidad necesaria temas que nos preocupan a los adolescentes y jóvenes...”

Y las familias opinan:

“Los contenidos de enseñanza que se imparten en la escuela están alejados de la realidad y de los intereses del adolescente y el joven”.

¹¹ Los testimonios proceden de Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 a y SES – UNICEF, 2010.

“Los alumnos no pueden acceder al conocimiento ya que no tienen suficientes actividades prácticas que los acerquen a la realidad”.

- Manifestación, en las instituciones educativas, de la brecha existente entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías, y dificultades para operar las transformaciones que las TIC imponen a la organización del tiempo y del espacio, a las dinámicas y modos de gestión de las clases, a las maneras de apropiarse de los saberes y dialogar con ellos, a las relaciones de autoridad y jerarquía epistémica en el aula. En este sentido, queda pendiente seguir fortaleciendo el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC, para que la escuela se posicione efectivamente como un ámbito de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes (Dussel y Quevedo, 2010; Lugo y Kelly, 2011).
- Preponderancia de concepciones de enseñanza y aprendizaje tradicionales que se traducen, entre otras manifestaciones, en modos rutinarios de enseñar (estilos magistrales y frontales dirigidos más a transmitir sin mediaciones que a transferir/ compartir y a imponer más que a enseñar/orientar); débil o nula retroalimentación teoría/práctica; estrategias didácticas basadas en la lógica de la linealidad y el orden secuencial, enfrentada a modos de aprender desde la lógica iconográfica e hipertextual, lo que marca una distancia cultural entre profesores y estudiantes; rutinización de criterios y formas de evaluación con énfasis en el control en detrimento de la comprensión, es decir una evaluación sometida a la gestión burocrática del programa institucional (Dubet, 2004). Como reconoce un docente, al momento de ser entrevistado: “Son predominantes las propuestas de enseñanza poco acordes a las posibilidades de desarrollo de los alumnos, poco motivadoras y que no contemplan las culturas juveniles”. Frente a ello, una categórica opinión de un estudiante: “No nos sentimos cómodos con las formas de estudiar que nos proponen los profesores”.
- Dificultades para lograr la articulación intra (entre Ciclos) e interinstitucional tanto con el nivel precedente (Primario) como con el siguiente (Superior Universitario y no Universitario)- y con el mundo del trabajo.

Con la decidida intención de no quedar atrapados en los problemas, enunciaremos algunas de las propuestas que se identificaron en los estudios consultados:

- Dar continuidad a los procesos de revisión y/o construcción de un currículo flexible, articulado (horizontal y verticalmente), regionalizado y contextualizado, desde una perspectiva participativa de todos los actores del sistema. En la tensión entre lo común y lo diverso, entonces, cabe tener presente la advertencia de Terigi (2009):

“Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros” (pp. 10-11).

Esto demanda dar cabida a nuevas modalidades organizativas que amplíen y enriquezcan las oportunidades de aprendizajes que se ofrezcan a los jóvenes; iniciar y sostener acciones graduales - propone Feldman (2009)- “que debiliten la fuerza que proyecta la tríada y abrir espacios para mejorar la experiencia escolar” (p. 71). Para ello, será necesario elaborar y/o fortalecer propuestas pedagógicas que contemplen otros tiempos (extensivos e intensivos), espacios (escolares y extra-escolares), estrategias y actividades (instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares, alternancias, asignaturas electivas, pasantías y otras prácticas educativas en el contexto, ferias y muestras abiertas a la comunidad, entre otras posibilidades).

- Fortalecer los procesos de selección, organización y secuenciación de aprendizajes significativos y relevantes, promoviendo la integración de los saberes en torno a ejes estructurantes, temas generadores, ámbitos de experiencias de los estudiantes, entre otras posibilidades. En relación con la selección, la clave no está en un currículum sobrecargado, sino en garantizar aprendizajes “esenciales para fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos, permitiéndoles llevar a cabo sus proyectos de vida y facilitando la inclusión social” (Opertti, 2009, p.34). Y cabe tener presente los aportes de Dussel, Britos y Nuñez (2007):

“Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y en relación con el mundo en el que vivimos (...) en una época en la que todo es fluido e instantáneo, vale la pena insistir con el valor de la reflexión y de la inducción en saberes sistemáticos de las disciplinas, pero sin que se conviertan en cosas viejas y con sentido sólo al interior de la escuela, sino como saberes sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas...” (p.15).

En esta línea, será necesario incorporar y/o afianzar en las propuestas curriculares temáticas emergentes o transversales, tales como educación sexual, adicciones, convivencia, educación vial, educación ambiental, cooperativismo y mutualismo, etc; ampliar la idea de alfabetizaciones básicas para incluir los saberes, interacciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales; abrir la selección de contenidos a la expresión artística, a la producción creativa, a las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas. Dussel (2010) sostiene que “abrir el currículum hacia estos nuevos saberes no implica dejarse arrastrar por las modas. Antes bien, sugiere

que desde la escuela se retome la iniciativa para decidir qué de todo lo que circula en la sociedad vale la pena dejar entrar al currículum...” (p.15). Se trata, entonces, de identificar qué es lo que efectivamente se tiene que abordar en la escuela secundaria, en cada uno de sus ciclos y años, porque los estudiantes no lo podrán aprender en la vida o en los ciclos o años subsiguientes y porque si no lo hacen, podrían ver afectada seriamente no sólo su trayectoria escolar sino también su inclusión social. Esto nos debería llevar a pensar gradualmente cómo se transita desde un currículum centrado en contenidos a uno centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades, lo cual supone pensar el currículum en términos de aprendizajes, precisando el alcance de los contenidos involucrados en ellos¹².

- Incorporar a las instancias de planificación la selección de diversos formatos curriculares (talleres, seminarios, proyectos, ateneos, observatorios, laboratorios, trabajo de campo, módulo, entre otros), de modo que su posterior implementación habilite diversas modalidades organizativas, distintos modos de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo “circular” en las aulas, variedad de espacios y agrupamientos.
- Acompañar los procesos de implementación y desarrollo curricular, a través de instancias de formación situada o centrada en la escuela, propiciando prácticas pedagógicas que contemplen la integración teoría–práctica de manera más clara y significativa e incluyendo también orientaciones para trabajar propuestas de articulación inter e intrainstitucional en contexto.
- Vincular la educación con el trabajo socialmente productivo, a través de instancias de participación de los estudiantes en su comunidad.
- Resignificar las formas y sentidos de la evaluación, mediante espacios de discusión en torno a los modelos de evaluación utilizados por los docentes, en los cuales se puedan reflexionar, definir y discutir criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, como así también la manera de socializar los resultados con los estudiantes y sus familias. Según Dubet (2010), dichos criterios y formas no necesariamente debieran ser los mismos y comunes en todos los espacios curriculares o ante diversas propuestas; por el contrario -sostiene- debieran ser múltiples y diversos y no reducirse a la medición de conocimientos, sino el bienestar de los estudiantes y sus capacidades sociales deberían ser criterios igualmente importantes de evaluación de una escuela democrática.

Trayectoria escolar de los estudiantes

¹² Esta perspectiva, distintiva de la enunciación de los NAP, es retomada, según se constata, en los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (Tomos 1-18). La consulta puede realizarse en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>

La trayectoria escolar supone la descripción cuali-cuantitativa del recorrido que los estudiantes siguen al transitar los años que integran un determinado ciclo formativo –en nuestro caso el de la secundaria-: su ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso, de acuerdo con lo que define cada plan de estudios, y considerando las particulares condiciones socio-familiares y culturales de cada estudiante, en su contexto. En definitiva, la trayectoria se relaciona con la idea de camino, un camino en construcción permanente, que no escapa a las interrupciones, los atajos, los desvíos, los tiempos divergentes, entre otros. No constituye un protocolo en el cual se puede anticipar la totalidad, sino que es esencialmente un itinerario en situación.

Estas conceptualizaciones ponen en escena precisamente uno de los nudos críticos (en varios sentidos) de la cuestión: la distancia entre las trayectorias teóricas (los recorridos escolares previstos por el sistema) y las trayectorias reales (los recorridos que efectivamente los estudiantes realizan dentro del sistema: los itinerarios situados) (DINIECE-UNICEF, 2004; Terigi, 2009) y, al mismo tiempo, uno de los grandes desafíos a resolver, en el marco de la problemática macro del trípode de hierro, el currículum mosaico, la trinidad clasificatoria del conocimiento, el tiempo y los agrupamientos, que hemos abordado en el apartado anterior. Y esto porque como bien señala Terigi (2007 y 2009), la novedad no es la constatación del “desacople” entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, sino que se haya entendido que es un problema que debe ser atendido sistémicamente. Con esto, las trayectorias no encauzadas, que se apartan del curso¹³ previsto:

- a) dejan de ser un problema individual y también una mera consecuencia de la desigualdad social; lo primero implica reconocer la insuficiencia (y las consecuencias segregacionistas) de los modelos que explicaron las dificultades de algunos estudiantes para acceder a la escuela y permanecer en ella aprendiendo, a partir de supuestos déficits cognitivos o de determinantes propios de su misma condición de origen¹⁴; por otro lado, supone poner en cuestión la idea de que la desigualdad social alcanza para explicar la fractura de las trayectorias o el fracaso escolar¹⁵;
- b) implican reflexiones, consideraciones y propuestas en torno a la preocupación política por la inclusión, en especial de aquellos que, por las circunstancias en que viven o por la acción del sistema escolar, desarrollan recorridos escolares en los que resultan incumplidos sus derechos educativos;
- c) requieren un tratamiento que comprometa cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales;

¹³ El Diccionario de la Real Academia española define “trayectoria” como el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

¹⁴ Este núcleo de sentido común, dice Terigi (2009) “*ha tenido consecuencias devastadoras para la población pobre, convalidando la identificación en los sujetos de condiciones que los harían pasibles de ser educados y la atribución a los sujetos de las dificultades para que ello suceda*” (pp. 6-7).

¹⁵ La desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación; en consecuencia, no alcanza con políticas educativas compensatorias de las desigualdades.

- d) interpelan la matriz misma de la escuela secundaria, en la que “hay una imbricación entre currículo, puesto de trabajo y formación docente con perspectiva disciplinar, cuya matriz tiene cien años y constituye el núcleo que hay que cambiar...” (Terigi, p. 2010 a);
- e) invitan a pensar “qué es lo que pasa en la escuela”, donde la inclusión y la calidad educativa deben reflejarse en acciones que le den concreción efectiva;
- f) afectan a la pedagogía y a la didáctica, desde la convicción de que el aprendizaje significativo y relevante es la mejor estrategia de retención; en este sentido, los desajustes entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales pueden/deben ser leídos en clave de responsabilidad social de la institución escolar y de sus actores;
- g) obligan a repensar las relaciones entre culturas de los jóvenes y culturas escolares;
- h) nos demandan asumir las responsabilidades que nos competen ante los procesos y los resultados escolares y trabajar por su mejora.

Parte de la problemática de las trayectorias escolares y sus cuestiones concomitantes (ingreso tardío, ausentismo, sobreedad, abandono, entre otras) ha sido abundantemente abordada por diversos organismos e instituciones (DINIECE, SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos. En los párrafos que siguen nos proponemos hacer foco en algunos problemas subyacentes que nos permitan vislumbrar, luego, algunas propuestas orientadas a dar respuesta a esa gente que está detrás de los datos (Terigi, 2008).

El entender que el trazado previsto por las trayectorias teóricas es el único posible¹⁶ y el énfasis puesto sólo en registrar los “desvíos” ha invisibilizado algunos rasgos de las trayectorias reales que, de ser más conocidos, podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Los procesos de invisibilización afectan también a los mismos estudiantes, especialmente en la transición de la escuela primaria a la secundaria, en el cambio de Ciclo (especialmente cuando no permanecen en la misma escuela) o en los casos de “pase” (movilidad) a otra institución. Pero, además, muchas veces se nos hacen invisibles en el mismo trayecto de un año a otro dentro de la misma escuela. En este sentido puede leerse el testimonio de una docente participante del Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria SES – UNICEF¹⁷ : “... más la carga adicional que experimentan los docentes debido a otras exigencias institucionales, hace que este seguimiento sea precario (algunas docentes lo hacen de manera no sistemática si es que los tienen a los alumnos durante varios años consecutivos o no, si el alumno realiza el trayecto en el mismo establecimiento). No hay una sistematización a pesar de que la provincia provee instrumentos para dicho seguimiento, aun cuando el alumno cambia de Institución.”

¹⁶ Cuando en realidad la trayectoria teórica es sólo la trayectoria real de algunos estudiantes en el sistema.

¹⁷ Para ampliar, se puede acceder a: http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html

- El reconocimiento de que las trayectorias escolares no son homogéneas en sí mismas y que no lo son para todos los estudiantes implica necesariamente hablar de diversidad, con lo cual entran en tensión el respeto y la atención a ella con los supuestos básicos del sistema escolar (tributarios de las trayectorias teóricas): el currículum único, el aula estándar, el formato pedagógico tradicional, las modalidades organizativas estables, el método uniforme, la evaluación de resultados desde parámetros homogeneizadores, entre otros. Se juega aquí, en consecuencia, la tensión entre la necesidad de lo común y el respeto por los itinerarios situados. Sobre esta tensión se recortan las problemáticas que los actores escolares señalan en torno a las “dificultades para dar respuestas adecuadas al incremento de la demanda y a la incorporación masiva de nuevos públicos, que presentan profundas diferencias socio-culturales y económicas, algunas de ellas debidas al empeoramiento de condiciones de vida, así como para “atender situaciones que dificultan la continuidad de los estudios secundarios” (embarazo, adicciones, trabajo en y fuera del hogar, violencia, etc.) (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009). Volveremos sobre algunas de estas cuestiones más adelante.

- En estrecha relación con lo anterior, observamos que esa referencia a las diferencias socioculturales y económicas, a las condiciones de vida, a las situaciones que dificultan la continuidad de los estudios secundarios, parecen estar marcando la distinción entre “el afuera” (portado por los estudiantes) y lo que la escuela tiene preparado/previsto para ellos y en lo cual les cuesta “engancharse”, “sintonizar”. En palabras de Dubet (2010), “lo que cuesta entender es que la escuela ya no es un santuario aislado del mundo (...) La masificación ha roto los muros del santuario”. También Tenti Fanfani (2008) advierte respecto de que no hay ya “un afuera” y “un adentro” de la institución escolar, sino que ésta alberga lo social en su complejidad:

“...la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (...) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar. Los alumnos son los portadores de esa cultura social que “invade” el ámbito escolar...” (p. 17).

Consideramos apropiado retomar los aportes de Skliar (2007) para reflexionar en torno a la cuestión del otro, la identidad y la diferencia, que se derivan de la tríada exterioridad (el otro está fuera, está alejado y es ajeno a mí), negatividad (el otro es aquello que yo no soy) y colonialidad (el otro depende de mí, es mi subalterno, es mi producto). Así, parecen dominar preocupaciones por el otro, mientras que las preguntas y preocupaciones de los otros (en este caso, los estudiantes) parecen no tener cabida en el

espacio pedagógico. Así, la experiencia del otro (estudiante de escuela rural, de sectores vulnerables, los de bajo rendimiento, los que no “progresan”, una niña en situación de embarazo juvenil, un EMO, etc.) es simplificada-tipificada permitiéndonos crear la ficción de que la experiencia del otro, sus posibilidades de aprendizaje y sus capacidades son atendidas con modos de trabajo que, en realidad, abordan la deficiencia y no su potencialidad. Este otro se constituye en una perturbación y en un problema, y no en un sujeto diferente que puede aportar riqueza al trabajo en la escuela y en el aula.

- Continuando en la misma línea de reflexión, y como ya hemos dicho, ha existido la tendencia a estudiar y a explicar el problema del desfasaje de las trayectorias de los estudiantes sólo con base en razones de desigualdad social. Intentando superar esta mirada restrictiva, en el año 2008, el informe La escuela y los adolescentes, generado en el marco del Proyecto SITEAL y coordinado por Néstor López, combina perspectivas analíticas centradas en el estudio de las desigualdades sociales con otras que recuperan los procesos de subjetivación de los adolescentes. Tal como anticipa Margarita Poggi en el prólogo -de ese estudio-, la faz cuantitativa del análisis (que aborda las distintas dimensiones sociales y familiares de los hogares con adolescentes en los países de la región y sus procesos de escolarización), permite echar luz sobre algunas de las dificultades existentes. El Informe indaga también un fenómeno complejo: qué significa hoy ser adolescente en América Latina. En esta línea, los estudios que dan materia al Informe abordan las elecciones y prácticas de los adolescentes: “la relación con los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la virtualidad como parte de la vida cotidiana, nuevas identidades, adscripción a diversas tribus urbanas, etc.” (p. 13). Por otra parte, ingresan también al territorio de análisis situaciones del contexto que si bien exceden las vivencias de los adolescentes, inciden sobre ellas: los fenómenos migratorios, la violencia (social, étnica, de género), las adicciones. Todos estos factores contribuyen a delinear el complejo escenario de la Educación Secundaria, con una escuela que aún experimenta serias dificultades tanto en la búsqueda de caminos apropiados para interactuar con las nuevas culturas y subjetividades como en la manera de constituirse para ellas en una experiencia vital y cultural significativa.

- De todo lo anterior pareciera desprenderse que las escuelas están pobladas de adolescentes y jóvenes que poco tienen que ver con el modelo de estudiante y con el modelo de escuela tradicional. Subyacen a este cambio dos procesos descritos en el Informe del Proyecto SITEAL (2009) ya referido: la expansión de la cobertura, que permitió el ingreso a las aulas de adolescentes y jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos de ellas; por el otro, el hecho de que los adolescentes y jóvenes de hoy, independientemente de su origen social o su pertenencia cultural, son diferentes. Esta doble complejidad está presente en la difícil relación entre las instituciones educativas y los estudiantes.

De esta manera, lo que podemos rescatar es un problema-desafío: la genuina incorporación a la escuela de los jóvenes con sus “identidades”. Y remarcamos lo de genuina, bajo la hipótesis de que,

frente a la evidente diversidad de los grupos, la escuela suele imponer formas de incorporación y permanencia que ponen en evidencia el cuestionamiento de esas identidades. Al respecto, Bellome y Merodo (2011) sostienen que cuestionar sus identidades es cuestionar quiénes son, con lo cual pareciera existir un punto de partida conflictivo (y riesgoso) si lo que se quiere es poner en el centro una transmisión que permita que todos puedan aprender y construir una experiencia vital y escolar significativa y no sólo acceder a la escuela y permanecer en ella. En este sentido, Urresti (2009) advierte que la escuela enfrenta el desafío del reconocimiento de las culturas y neoculturas juveniles. Falconi (2004) releva algunos trabajos de investigación¹⁸ que sostienen que los cambios en las representaciones sociales acerca de lo que significa ser “alumno” en el ámbito de la Escuela Media/Secundaria genera “nuevos modos de habitar la escuela”. A partir de ellos, según el autor,

“... la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dada, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y, por otro, por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos”. (p.3).

Estos desencuentros emergen a manera de problemáticas concretas. En los estudios realizados por Ferreyra (coord.) (2006), que se recuperan en Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2009), se identifican, entre otras, algunas que no sólo ponen de relieve las dificultades de la escuela secundaria para sincronizar productivamente con las transformaciones de los sujetos y de los contextos, sino que, por sus efectos, afectan seriamente las trayectorias educativas y escolares de los estudiantes. Tal es el caso de la ya referida dificultad de las instituciones para dar respuestas adecuadas al incremento de la demanda y a la incorporación masiva de nuevos estudiantes, la escasez de propuestas pedagógicas que atiendan a tal diversidad, bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los altos índices de repetición, deserción y abandono, en los bajos porcentajes de graduación a tiempo (sobre-edad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales).

- Otra línea de problemáticas parece provenir de la asimilación entre trayectoria escolar y trayectoria educativa. Así, a la escuela le suele costar asumir que más allá de ella hay otras fuentes y ámbitos de aprendizaje y construcción de subjetividades (por ejemplo, los medios masivos de comunicación, las redes sociales virtuales, los clubes, asociaciones deportivas, etc.) que pueden enriquecer las posibilidades de inclusión en los espacios formales. En relación con esto, la

¹⁸ Por ejemplo, el de Duschatzky y Corea, 2002.

problemática podría desdoblarse en varios “frentes”: por un lado, el descuido de la posibilidad de construir contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar (Terigi, 2009); por otro lado, la dificultad para incorporar y articular en los distintos niveles de construcción y desarrollo curricular las “bondades” (saberes, prácticas, interacciones, modos de vincularse con el conocimiento) de esos espacios extraescolares; finalmente, la implementación de espacios alternativos, dentro de la misma institución escolar, que intentan recuperar las lógicas de los ámbitos de experiencia extraescolares, pero que funcionan paralelamente, sin articularse a pleno con la escolarización y perdiendo, en consecuencia, su potencialidad para diversificar y enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

- En el Informe 2 sobre Educación Secundaria (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009) y en relación con las trayectorias escolares de los estudiantes, entre las problemáticas que de manera más recurrente señalan los actores consultados, se enuncian “el insuficiente nivel de calidad en los saberes y capacidades básicas esperadas en los ingresantes al Nivel y el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los altos índices de repetición, deserción y abandono, en los bajos porcentajes de graduación a tiempo (sobre-edad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales)”. Estas voces y las preocupaciones de las cuales están dando cuenta, nos permiten abrir la reflexión hacia perspectivas que enlazan con los problemas señalados en relación con la categoría currículum y prácticas en contexto y que aquí trataremos de sintetizar en relación específica con las trayectorias de los estudiantes.

En primer término, las dificultades aludidas (y el modo de “decirlas”) debieran alertarnos acerca del riesgo de que al hablar de las trayectorias escolares incurramos en generalizaciones (valga la paradoja: una mirada teórica de las trayectorias reales) o en constataciones fundadas en sólo “una cara de la moneda”; y esto porque el problema se perfila, precisamente, en la intersección de las condiciones de los estudiantes y las condiciones de escolarización: así, la sobre-edad es problemática valorada desde la mirada de la escuela graduada; los problemas de inasistencia (de los jóvenes que trabajan, de los que deben cuidar a sus hermanos menores, de los que son padres de familia, de los que tienen dificultades para costear su traslado diario a la escuela...), se erigen como tales en el marco de un sistema de cursado absolutamente presencial; y las consecuencias de la no presencia en clase (en la totalidad de las horas o en parte de ellas) se agravan por la típica conformación del horario escolar, o

por el desarrollo de contenidos previstos siempre según una lógica lineal y acumulativa, sólo por dar algunos ejemplos¹⁹.

Además, y en relación con los bajos logros de aprendizaje con que los estudiantes ingresan al nivel, como señala Terigi (2009),

“No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan alumnos y alumnas de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico- didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. Así, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos” (p. 14).

Por otra parte, los bajos logros de los estudiantes en el cursado de la secundaria (y las consecuencias que esto acarrea) parecen obedecer también a que, como hemos dicho, las fracturas en la trayectorias escolares también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes y a que los desarrollos didácticos se sigan construyendo, generalmente, sobre la matriz de la trayectoria teórica²⁰.

Quizá puedan leerse también desde esta lógica algunas de las aristas de la problemática de las relaciones de baja intensidad de adolescentes y jóvenes con la escuela, caracterizadas por el “desenganche” (y a veces la indiferencia) respecto de las actividades escolares (Kessler, 2004; Terigi, 2007 y 2010 b; DINIECE, 2010). Cabría preguntarse hasta qué punto este desenganche²¹ no es ajeno a la distancia entre el modo que tiene de realizar su “oferta” la escuela y las posibilidades efectivas de construir para los jóvenes una experiencia con sentido, favorecedora de un verdadero proyecto de vida; o una manifestación de que la escuela no ha acompañado otras dinámicas que están presentes en el campo cultural (Krichesky, 2011; Tiramonti, 2007).

Con todo, no debieran dejar de movernos a la reflexión algunos resultados sistematizados en Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina (Dussel, Brito y Núñez,

¹⁹ Para ampliar, véase Terigi, 2005, 2007 y 2009.

²⁰ Krichesky (2011), en relación con las opiniones de docentes acerca de las modificaciones que debieran realizarse en el ámbito de las dimensiones curriculares, observa que “la opinión mayoritaria parece ir en contra de los cambios más necesarios para impactar sobre la trayectoria de los estudiantes, parece tratarse de un tema tabú o de un capítulo resistido” (p. 36).

²¹ “Un punto preocupante es que muchos jóvenes no encuentran sentido en la escuela, ni en sus contenidos, ni en los modos en que son enseñados. Este clima de sinsentido es una de las posibles causas de deserción, desgranamiento y fracaso escolar”, aporta un docente participante del Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria SES – UNICEF.

2007), en donde los testimonios de los estudiantes ponen de manifiesto que, contrariamente a lo que podría preverse, “para ellos, los opuestos no se estructuran entre aburrimiento-diversión, sino entre monotonía-motivación” (p. 127) y destacan en sus discursos:

“‘Si te gusta y vas con ganas, está bueno’ (varón, Corrientes) o ‘No es aburrido, hay materias que te dan ganas de aprender porque te explican, pero algunas es siempre lo mismo y te aburrís’ (varón, región metropolitana de Buenos Aires). Para ellos y ellas, ‘lo necesario es que te den bien las clases y te den ganas de ir’ (mujer, Corrientes)” (p.127).

En una línea semejante parecen hacerse oír las voces de estudiantes de Córdoba²² (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 a):

“Si me exigieran más, haría más. Que los profes expliquen hasta que uno entienda”²³.

“Lo que más valoramos de los profes es la forma de enseñar y explicarnos, esa buena disposición hace que si me lo propongo puedo llegar a más”.

“Queremos estudiar de otra forma”.

Sin pretensión de haber agotado la revisión de problemas inherentes a las trayectorias escolares, enunciamos a continuación algunas propuestas que, en distintos niveles y dimensiones, pueden aportar al compromiso de asegurar trayectorias educativas continuas y completas. Valgan, antes, algunas consideraciones.

En primer término, nos interesa recuperar las reflexiones de dos especialistas que, de distintas maneras, aportan a dos ideas claves que debieran servir de marco a lo que proponemos: si las estrategias que se diseñen no consiguen modificar gradualmente el “núcleo duro” de la escuela secundaria, la rígida matriz original, “en términos de garantizar la inclusión educativa, en definitiva es cosmético” (Terigi, 2010 a, p.11); se trata de un cambio más profundo, un cambio cultural, porque -aporta Tiramonti (2007)-:

“El cambio cultural no sólo modifica contenidos y formatos y agrega lenguajes y soportes sino que, además, porta una cosmovisión del mundo diferente, propone valores y modos de vincularse con lo individual y lo social muy distintos de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió exitosamente a lo largo del siglo siguiente” (p. 5).

²² El Informe puede consultarse en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/documentosmedia.html>).

²³ En Ferreyra (coord), Margarita Poggi, en el Cap. VI: aporta reflexiones sobre la cuestión de la /s exigencia/s.

En segundo término, si algo corresponde tener en cuenta es que los dispositivos y estrategias en los que se piense no deben poner en riesgo el sostenimiento de un horizonte compartido y de un proyecto común (Dussel y Southwell, 2006), ideas clave de la concepción de inclusión educativa que propugnamos.

Por otra parte, compartimos con Terigi la idea de que

“... la compensación material es insuficiente para torcer la vara de la desigualdad: no alcanza con surtir a las escuelas con más libros, más útiles, más horas de clase, más de lo mismo; hay que hacer otras cosas, hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos y todas puedan aprender (Terigi, 2008)” (en Terigi, 2009, p. 32).

Como hemos destacado en este ensayo, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación acompañan, convalidando acuerdos entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones, las transformaciones necesarias para la Educación Secundaria. En este marco, cobra especial relevancia la Resolución 84/ 2009 en cuyo Anexo I se definen estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares²⁴:

- Impulsar desde el ámbito nacional y provincial acciones de acompañamiento a las instituciones para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de regularidad de los alumnos, presencialidad, movilidad, evaluación, acreditación, promoción y convivencia.
- Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes.
- Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.
- Fortalecer estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros.
- Organizar dispositivos específicos de apoyo para los estudiantes con dificultades, paralelamente a la cursada de las clases comunes; como clases complementarias sobre temas que implican mayor complejidad en el aprendizaje, a lo largo del año y en los períodos de receso escolar.

²⁴ Pueden rastrearse antecedentes de estos acuerdos en la *Resolución 31/2007 del CFE*, que promueve la planificación de estrategias orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares mediante propuestas de aceleración, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes y modalidades diversas de evaluación.

- Fortalecer la expansión de las estrategias para la finalización de la secundaria, de los alumnos que habiendo egresado de la escuela adeuden materias para completar su escolaridad obligatoria. Del mismo modo desarrollar estrategias de apoyo a alumnos rezagados, con turnos y modalidades de exámenes especiales para materias adeudadas de años anteriores, a los efectos de agilizar su terminación.
- Promover el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios “(p. 28).

Sobre este marco de acuerdos generales, recuperamos las siguientes propuestas:

- Afianzar los procesos de implementación de políticas de enseñanza orientadas a renovar el régimen académico, diversificar los trayectos formativos y experimentar nuevos formatos pedagógicos que habiliten distintos modos de intervención “según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p. 17) .
- Proponer, fortalecer y sostener (técnica, financiera y legalmente) diferentes ofertas de cursado académico y alternativas no convencionales que posibiliten la trayectoria escolar de estudiantes que nunca asistieron al Nivel, o lo hicieron de manera discontinua.²⁵
- Implementar políticas de seguimiento de las trayectorias escolares para que los estudiantes “no se vuelvan invisibles”. Esto demanda, por ejemplo, que el sistema educativo instituya formas que conviertan al pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria en asunto interinstitucional (Terigi, 2009). Se trata, en definitiva, de elaborar y/o enriquecer los sistemas de información sobre los trayectos escolares de los estudiantes (por ejemplo, a través de la gestión de un legajo del estudiante, cédula escolar, fichas de seguimiento, etc.), con el propósito de identificar oportunamente los riesgos de fracaso y/o abandono.
- Construir redes intersectoriales (Educación, Salud, Trabajo, etc.) que apoyen el sostenimiento de las trayectorias escolares.
- Re-pensar la escuela a partir de las nuevas configuraciones juveniles y sus demandas, no sólo en la dimensión de los vínculos entre sujetos, sino también en cuanto a los saberes que se priorizan, el modo en que se los transmite y las estrategias didácticas que se despliegan (Urresti, 2008). Propiciar espacios para trabajar con y entre docentes temáticas atinentes a los jóvenes en general y a sus

²⁵ Constituyen ejemplos de implementación de estas propuestas las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires), los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes) (provincia de Buenos Aires) y el Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (provincia de Córdoba). Por otra parte, temáticas asociadas a esta propuesta están siendo actualmente objeto de estudio (por ejemplo, por parte de Eurosocial. *Programa para la Cohesión Social en América Latina* y también de la Organización de Estados Iberoamericanos)

estudiantes en particular, contribuirá a promover un acercamiento entre sus matrices de formación respecto de la adolescencia y la juventud y los nuevos modos de ser jóvenes. Se trata también de pensar estrategias de convocatoria y vinculación con los jóvenes más ligadas a sus formas de vida, a sus biografías, a sus aspiraciones (Cubides, 2006).

- Diseñar dispositivos institucionales que tomen como punto de partida la idea de que para que el aprendizaje tenga lugar la condición primera es que se sostenga la confianza en las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender. Sólo sobre esta base serán productivas las instancias de reflexión y diálogo entre docentes, destinadas a posibilitar la construcción de acuerdos en torno a estrategias pedagógicas y didácticas, así como a modalidades y criterios de evaluación, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el fortalecimiento de su trayectoria escolar.
- Sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y de reconocimiento de los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de ella. Se trata de abrir la institución educativa hacia espacios sociales que colaboren en la promoción de la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria (Terigi, 2009).
- Fortalecer las acciones de los Centros de Actividades Juveniles, los Clubes, Cooperativas y Mutuales Escolares, en tanto propuestas que propician recorridos pedagógicos alternativos en las escuelas secundarias y donde se desarrollan actividades que promueven la pertenencia a la institución escolar y estimulan la inclusión de los jóvenes. En esta línea, deberán articularse las acciones de estas iniciativas con las demás actividades de la escuela, en pos de la consolidación de la unidad pedagógica.
- Implementar estrategias para atender aspectos afectivos en la escolarización, que propicien el aprendizaje, favorezcan la retención y fortalezcan el sentido de pertenencia y la comunicación (capacitación a docentes en este tema, jornadas solidarias y/o de reflexión, encuentros de convivencia, campeonatos, salidas de campo, etc.). Dice Tedesco (2004):

“... construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios” (p. 571).

Para concluir

En el actual contexto de globalización y fragmentación de culturas e identidades, los profesionales de la educación ven atravesadas sus prácticas por una serie de tensiones transicionales, que generan incertidumbre y confusión. Tensiones que, según afirma Boaventura de Sousa Santos (2008) son propias de períodos fundacionales. En este sentido, la oportunidad histórica de problematizar la educación secundaria en Argentina hace visibles las tensiones específicas del Nivel y deja abierta la posibilidad de originar nuevas institucionalidades, que provoquen los cambios deseados.

Pareciera ser que “Lo que está en juego es la capacidad, o no, de plantearse un problema, el aplicar o no un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; significa aquí ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg” (Zemelman, 2002, p.9)

En esto de construir sentidos para la escuela secundaria, los invitamos a cuestionar las teorías que nos ayudan a explicar la realidad, como así también las evidencias empíricas. Porque estamos convencidos que las nuevas fuerzas instituyentes debieran suscitar ambientes de aprendizaje aptos para el desarrollo de vínculos educativos saludables; estrategias de aprendizaje-enseñanza innovadoras que pongan a los estudiantes frente a situaciones y problemas lo suficientemente ricos y diversos como para posibilitar la búsqueda, adquisición, integración y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes; dispositivos adecuados para acompañar con éxito la trayectoria escolar de todos los estudiantes (ingreso, permanencia, promoción y egreso); el necesario acrecentamiento de las competencias profesionales de directivos y docentes a partir de un trabajo colaborativo y conjunto con otros actores del sistema educativo y de la comunidad; la inserción real y efectiva de la escuela secundaria en la trama de la comunidad, favoreciendo así el aprovechamiento de los recursos disponibles en múltiples ámbitos locales.

Las reflexiones que estamos compartiendo vienen a poner en evidencia que no sólo existen muchas dificultades para pensar el cambio, sino que son muchas más aún las que se presentan para hacerlo, “ponerlo en marcha” y demarcar límites a sus expectativas. Siguiendo el pensamiento de Braslavsky (2000), podemos decir que está claro que la “Educación de calidad para Todos” del siglo XXI incluye en el mundo y particularmente en Latinoamérica la prioridad de la Educación Secundaria, pero que si bien ésta se está re-inventando en la mayoría de las escalas/territorios, todavía no se está “re-haciendo” (Braslavsky, 1999) a la velocidad y con la continuidad y consistencia que requieren los tiempos que

corren. El desafío sigue vigente, y existen también acciones que tienen a aceptarlo y transformarlo. El devenir de la historia está, como lo ha estado siempre, en nuestras manos...

BIBLIOGRAFIA

Alterman, N. (2009). Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación.

Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE – UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf

Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Buenos Aires: Autor.

Bellome, G. y Merodo, A. (2011). Los sujetos de la educación secundaria: caleidoscopio de su (de)formación. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, C. (2000). La educación secundaria en América, prioridad de la agenda 2000. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

BRASLAVSKY, C. (2002). The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional.

Braslavsky, C. (org). (2001). La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: IIPE – Santillana.

Cantero, A. (2008). La Ley de Educación Nacional 26.206 y el desafío de la obligatoriedad extendida. 7mo. Congreso Internacional de Educación. Santillana.

Cubides, H. (2006). Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Bogotá: Universidad Central– IESCO- Siglo del Hombre Editores.

Da Silva Tomaz T. "Espacios de identidad" Octaedro. Barcelona, 2002.

- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona, España: Ariel.
- De Sousa Santos, B. (2008). Reinventar la democracia, reinventar el estado. Madrid: Sequitur.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Em Cadernos de Pesquisa, 34 (123), pp. 539-555. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Dubet, F. (2010). Declive de la institución escolar y conflictos de principios. Ponencia en Debates de Educación. Barcelona, España Fundación Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Duschatsky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I y Quevedo L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación "Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional", pp. 169-181. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 4 de enero de 2012, de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf
- Dussel, I., Brito, A y Núñez, P. (2007). Más allá de la Crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela argentina. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2006). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En Revista El Monitor de la Educación, 5.^a época, 10, 26-27. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En KAIRÓS, Revista de Temas Sociales, 8 (14). Recuperado el 6 de enero de 2012, de <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.) Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreira H. (Coord) (2012). Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010). Córdoba: Facultad de Educación UCC.
- Ferreira H. (2006). Transformación de la Educación media en la Argentina: tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la provincia de Córdoba. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreira H. (2012). Educación de Jóvenes y Adultos: políticas, sujetos y contextos. Buenos Aires: Novedades Educativas (en prensa).
- Ferreira, H. (2005). Construcción de Buenas Escuelas. II Seminario

Ferreya, H. (coord), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreya, H., Gallo, G., Larrovere, C., Luque, M., Pasut, M., Peretti, G. y Rimondino, R. (2009). Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.

Ferreya, H. (Coord), Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? En Revista Iberoamericana de Educación, 39 (4). Recuperado el 1 de febrero de 2009, de <http://www.rieoei.org/1498.htm>

Ferreya, H. y Peretti, G. (comp) (2006). Diseño y gestión de una Educación Auténtica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FLACSO. (2004) Clases del Diplomado Currículo y Practicas en Contextos Escolares. Buenos Aires: Flacso.

FLACSO. (2011) Clases de Especialización en Currículo y Practicas en Contextos Escolares. Buenos Aires: Flacso.

Fumagalli, L. (2000). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes (pp. 78-83). En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.) Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas. Informe final Seminario Internacional. UNESCO- Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Maldonado, Uruguay.

Gadino, A. (2004). Densificar la educación para enfrentar la desigualdad. En Revista Novedades Educativas, N° 166.

Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2010 b). Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Área de Investigación Educativa. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 a). Discusión sobre la Educación Secundaria Provincia de Córdoba. Informe 1. Síntesis de la consulta. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 b). Discusión sobre la Educación Secundaria Provincia de Córdoba. Informe 2. Problemas y propuestas desde las investigaciones. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015. Córdoba, Argentina: Autor.

- Gvirtz, S. (2005). De la tragedia a la esperanza: Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad. Academia Nacional de Educación, Argentina.
- Iaies, G., Delich, A y Gamallo, G. (2002). Estudio de Evaluación: Implementación del Programa Escuela para Jóvenes en Córdoba. Buenos Aires: Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Buenos Aires: UNESCO IIPE- Santillana.
- Kessler, G (2004). Trayectorias escolares. En Kessler, G. Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Krichesky, M. (coord.) (2011). Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo_multiactoral_web.pdf
- Lugo, M. T y Kelly, V (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, N. (2008). La educación secundaria en la región. FLACSO ARGENTINA. Recuperado el 25 de agosto de 2011, de http://www.flacso.org.ar/actividad_vermas.php?id=944
- Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. En Comunicar, XVI (32), 31-40.
- Peretti, G., Ferreyra H. y Carandino, E. (2001-2003). Los problemas de la educación media en la Argentina. EE.UU. En La Educación, IACD/OAS, XLV-XLVII (136-138), 343-345.
- Poggi M. (2006) "De qué hablamos cuando hablamos de exigencia". Revista El monitor, Año V, N° 7, 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Romero, C. (2008). Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (comp.) (2009). Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, C. (coord.) (2010). La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Salguero, A. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Bogotá: CAB-CIDE. SES. UNICEF. Krichesky, M. (coord.) (2010-2011). Ciclo de Debate Multiactoral sobre escuela secundaria. Buenos Aires: Fundación Recuperado el 7 de marzo de 2012, de http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html

SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. En Datos destacados, abril. Recuperado el 4 de enero de 2012, de http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela

Skliar, C. (2007). La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa, En Cadernos de Pesquisa, 34 (123), 555-572. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a03v34123.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2003 b). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Altamira.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: IIPE UNESCO - Siglo XXI.

Terigi F. "Currículo Itinerarios para aprehender un territorio" Santillana, Buenos Aires, 1999.

Terigi, F (2010 a). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. En Revista Secundaria en el Bicentenario N° 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Secundaria.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Documento para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" (OEA- AICD). Presentado en el Seminario Internacional "Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa", organizado por OEA- EUROsociAL sector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco, J. C. (comp.). ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? (pp. 229-287). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Buenos Aires: Fundación Santillana.

Terigi, F. (2008 a). Detrás está la gente. Seminario Virtual de Formación Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". OEA.

Terigi, F. (2010 b). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado el 10 de abril de 2011, de http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

Tiramonti, G. (2007 a). Introducción Dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En Propuesta Educativa Nº 27. FLACSO.

Tiramonti, G. (coord.) (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final. Buenos Aires. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf .

Tiramonti, G y Montes, N. (comp). (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Manantial/ FLACSO, Buenos Aires.

UNESCO (2004). Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: IBE-UNESCO. Recuperado el 6 de enero de 2012, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_es_p.pdf

UNESCO (2007 a). Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas II Reunión EPT/PRELAC. Buenos Aires.

UNESCO (2007 b). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.

Urresti, M. (2008). Ciberculturas juveniles. Buenos Aires: La Crujía

Zapiola, L. (2011). Obligatoriedad en el nivel medio. La tensión elitismo/inclusión. Argentina/Brasil en la transición democrática. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Zemelman, H. (2002). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. México DF: Instituto Pensamiento y Cultura en America A. C. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://images.sociologia07.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/RoMqTgoKCpkAAE5BcEg1/Doc%20ZEMELMAN.doc?nmid=47728633>.